

MASTER'S THESIS

Een Onderzoek naar de Relatie van Organisatiefactoren en de Drie Basisbehoeften met Professioneel Leren van Docenten Gemedieerd door Autonome Motivatie

Skiczuk, Lisenka Eva

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



ONDERZOEK

Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Professionalisering in het mbo

Een Onderzoek naar de Relatie van Organisatiefactoren en de Drie Basisbehoeften met
Professioneel Leren van Docenten Gemedieerd door Autonome Motivatie

A Study of the Relation between Organisational Factors, the Three Basic Needs of Self-
Determination Theory and Professional Learning by Teachers Mediated by Autonomous Motivation

Lisenka Eva Skiczuk

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 13 mei 2019 /16 juni 2019

Begeleider: Prof. Dr. Rob Martens

Inhoudsopgave

1. Titel en Samenvatting	3
1.1 Titel.....	3
1.2 Samenvatting	3
1.3 Summary	5
2. Aansluiting Thema Welten-instituut / Externe instelling	6
2.1 Aansluiting thema	6
3. Inleiding.....	7
3.1 Probleemschets en doel van het onderzoek	7
3.2 Theoretisch kader.....	8
3.3 Vraagstellingen en hypothesen	15
4. Methode	17
4.1 Ontwerp	17
4.2 Participanten	17
4.3 Materialen	18
4.4 Procedure	20
4.5 Data-analyse	21
5. Resultaten	22
6. Conclusie en discussie	27
7. Referenties.....	31
8. Bijlagen	35
Bijlage 1	35

1. Titel en Samenvatting

1.1 Titel

Professionalisering in het mbo. Een onderzoek naar de relatie van organisatiefactoren en de drie basisbehoeften met professioneel leren gemedieerd door autonome motivatie.

1.2 Samenvatting

Op 1 juli 2016 publiceerde de MBO Raad de lerarenagenda waarin vijf ambities centraal zijn gesteld. Een van deze vijf ambities is: “het voorzetten van continue professionele ontwikkeling van onderwijsgevendens”. Deze professionele ontwikkeling van docenten heeft niet altijd zo centraal gestaan (MacDaniel, Immers, Neeleman & Schmidt, 2010). Scholen moeten daarom ook meer investeren in het ontwikkelen van een lerende cultuur die het professioneel leren van docenten verder stimuleert (Ministerie van OCW). De kans is aanwezig dat organisatiefactoren het professioneel leren kunnen afbreken of stimuleren. De verwachting is dat met inzet van de juiste organisatiefactoren de school de continue professionele ontwikkeling van docenten kan bevorderen.

Onderzocht is of organisatiefactoren en de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) een positieve relatie hebben met professioneel leren. De volgende organisatiefactoren zijn meegenomen in het onderzoek: organisatiefaciliteiten, sociale steun van direct leidinggevende, sociale steun van directe collega's en de aandacht van direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling.

Het doel van dit onderzoek was om deze relatie aan te tonen en aan te geven of deze relatie werd gemedieerd door autonome motivatie. De volgende onderzoeksvraag is hiervoor opgesteld: *wat is de relatie van organisatiefactoren en de drie basisbehoeften met professioneel leren en wordt deze gemedieerd door autonome motivatie?*

Met behulp van verschillende regressieanalyses is het onderzoek uitgevoerd. Aan dit onderzoek hebben 102 personen deelgenomen. Bestaande uit 53 mannen en 48 vrouwen en 1 “anders”. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een online vragenlijst en deze is uitgezet onder LB en LC docenten van school X. De vragenlijst is eenmalig afgenomen.

Uit de antwoorden op de vragenlijst bleek dat sociale verbondenheid een positieve relatie heeft met professioneel leren en dat deze relatie wordt gemedieerd door autonome motivatie. De organisatiefactoren (sociale steun van collega's en sociale steun van de leidinggevende) hebben ook een positieve relatie met professioneel leren, maar worden niet gemedieerd door autonome motivatie. Sociale steun van collega's en sociale steun van de leidinggevende hebben een positieve relatie met sociale verbondenheid.

Aanbevolen wordt om als school veranderingen aan te brengen in de schoolcultuur en- structuur, waarin docenten meer zeggenschap hebben over hun professionele ontwikkeling en meer vormen van professionele leeractiviteiten kunnen worden gestimuleerd. Daarbij is het belangrijk dat docenten ruimte hebben om elkaar te ondersteunen in hun dagelijkse werk en van en met elkaar te leren. De

direct leidinggevende kan hierbij een belangrijke rol spelen, bijvoorbeeld door de invulling van de scholingsuren en de leeractiviteiten te bespreken met docenten en zich hierin betrokken op te stellen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het onderzoeken van de relatie tussen sociale steun collega's, sociale steun van de leidinggevende en sociale verbondenheid met professioneel leren. Het is nu onduidelijk welke relatie zij samen met professioneel leren vertonen en daarvoor zou beter een gehele model-toetsing uitgevoerd kunnen worden met een structural equation modeling (SEM). Hiermee zou mogelijk de voorspellende waarde van de onafhankelijke variabelen beter inzichtelijk worden. Ook de leeftijd van docenten en het aantal gewerkte jaren in het onderwijs is een interessant aspect om mee te nemen in vervolgonderzoek.

Trefwoorden: *professioneel leren, motivatie en zelfdeterminatie theorie, basisbehoeften, organisatiefactoren*

1.3 Summary

On 1 July 2016, the Netherlands Association of VET colleges (MBO-raad) published a teachers' agenda that focusses on five ambitions. One of these five ambitions was: "Continuing the ongoing professional development of teachers". This professional development of teachers has not always been a central concern (MacDaniel, Immers, Neeleman & Schmidt, 2010). Therefore, schools must invest more in the development of a learning culture that further stimulates the professional learning of teachers (Ministry of Education, Culture and Science). Organisational factors may either hinder or stimulate professional learning. It can be expected that with the help of the right organisational factors, schools can stimulate the continuing professional development of teachers.

This study explores whether organisational factors and the three basic needs of Self-Determination Theory (the need for competence, the need for connection or relatedness, and the need for autonomy) have a positive effect on professional learning. The following organisational factors were considered in this study: organisational facilities, social support from the immediate supervisor, social support from colleagues, and the attention of the immediate supervisor for broad career development.

The purpose of this study was to demonstrate this relation and to ascertain whether this relation was mediated by autonomous motivation. This led to the following research question: *what is the relation between organisational factors, the three basic needs of Self-Determination Theory and professional learning, and is this relation mediated by autonomous motivation?*

The study was conducted using different regressions analyses. 102 people participated in this study – 53 of whom were men and 48 women and one "different". An on-line questionnaire was used, which was distributed among LB-scale and LC-scale teachers at the school X. The questionnaire was administered once.

The answers to the questionnaire showed that social solidarity has a positive relationship with professional learning and that this relationship is mediated by autonomous motivation. The organizational factors (social support colleagues and managers) also have a positive relationship with professional learning, but are not mediated by autonomous motivation. Social support from colleagues and managers have a positive relationship with social solidarity. It is recommended that as a school make changes to the school culture and structure, in which teachers have more say in their professional development and more forms of professional learning activities can be encouraged. It is also important that teachers have room to support each other in their daily work and to learn from and with each other. The direct supervisor can play an important role in this, for example by discussing the interpretation of the training hours and the learning activities with teachers and being involved in this. Follow-up research could focus on investigating the relationship between social support colleagues, social support from the manager and social affiliation with professional learning. It is now unclear what relationship they show together with professional learning and for that purpose it would be better to carry out an entire model test with structural equation modeling (SEM).

This could possibly provide a better insight into the predictive value of the independent variables. The age of teachers and the number of years worked in education is also an interesting aspect to include in follow-up research

Keywords: *professional learning, motivation and self-determination theory, basic needs, organisational factors*

2. Aansluiting Thema Welten-instituut / Externe instelling

2.1 Aansluiting thema

Joost Jansen in de Wal was onderzoeker bij de faculteit Psychologie en Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. Het promotieonderzoek dat in 2012 door hem is gestart vanuit het Welten Instituut en in 2016 door hem is verdedigd sluit nauw aan bij dit onderzoek, aangezien het gaat om doceren en docentprofessionalisering. Dit is tevens het kernonderwerp van de vakgroep T2. In zijn promotieonderzoek onderzocht Jansen in de Wal de leermotivatie onder docenten in het voortgezet onderwijs (vo) op 735 verschillende middelbare scholen. Factoren in de werkomgeving verklaarden de leermotivatie van docenten. Uit zijn onderzoek bleek ook dat beleid alleen niet zorgt voor een positieve motivatie voor professioneel leren. Concluderend betekent dit dat er iets moet veranderen aan de wijze waarop het leren van docenten wordt georganiseerd en ondersteund. In dit huidige onderzoek wordt gekeken of organisatiefactoren en de drie basisbehoeften een relatie hebben met het professioneel leren van docenten gemedieerd door autonome motivatie.

Voor de opzet van de organisatiefactoren is gebruik gemaakt van het onderzoek van Evers, van der Heijden, Kreijns en Gerrichhauzen (2011). Dit onderzoek richtte zich op de invloed van organisatiefactoren op de ontwikkeling van docenten in het vo. Het conceptueel model van het huidige onderzoek is deels gebaseerd op het onderzoek van Jansen in de Wal (2016) en deels op het onderzoek van Evers et al. (2011).

3. Inleiding

3.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

De professionaliteit van de docent in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) heeft net als de professionaliteit van docenten in het algemeen, in voorgaande jaren onvoldoende centraal gestaan in het onderwijs. Wat opvallend is, aangezien men al jarenlang weet dat de docent de sleutel is van goed onderwijs (MacDaniel et al., 2010).

In 2011 sloten de mbo-scholen samen met de staatssecretaris van OCW een bestuursakkoord waarin afspraken zijn gemaakt over de professionalisering van het mbo-onderwijs (MBO raad). Omdat docenten, instructeurs en onderwijsmanagers gezien worden als de spil van het mbo-onderwijs, is het belangrijk dat zij bekwaam zijn, maar ook blijven. Nu leren docenten vaak nog individueel door de inrichting van de schoolorganisatie. Echter vraagt collectief leren om een andere aanpak van de schoolorganisatie (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Onderwijsteams zijn samen verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderwijs, de kwaliteitsborging en -verbetering. In het mbo moet daarom de professionele houding nog verder worden ontwikkeld. Een lerende cultuur moet worden ontwikkeld die professionalisering verder stimuleert (Ministerie van OCW). Er zijn nog vele kansen om te benutten op het gebied van de verankering van de professionele ontwikkeling van docenten in het werk, gezamenlijke onderwijsontwikkeling en de zeggenschap van teams (Diepstraten & Evers, 2012).

Professionalisering is hiermee één van de landelijk vastgestelde beleidsthema's waarbij bekwaamheid van het management, de professionalisering van het onderwijspersoneel en kwaliteitsverbetering van het hrm-beleid (human resource management) één van de speerpunten vormen. De aandacht vanuit hrm en hrd (human research development) voor de professionele ontwikkeling van docenten zou positief moeten bijdragen aan de prestaties van docenten en daarmee ook die van hun studenten (Evers et al., 2011).

Uit onderzoek blijkt dat veel docenten nog geen gebruik maken van de mogelijkheden tot professionaliseren (Kwakman, 2003) en zien zij professionaliseringsactiviteiten vaak als ineffectief (Desimone, 2009). In deze onderzoeken wordt geen rekening gehouden met de werkcondities en hoe het leren is gesitueerd (Opfer & Pedder, 2008 zoals beschreven in Admiraal, Kruiter, Lockhorst, & Schenke e.a. 2016).

Bekend is dat verschillende organisatiefactoren en psychologische factoren, zoals motivatie, de professionele ontwikkeling van werknemers bevorderen (Bakker & Demerouti, 2007). Veel onderzoeken hebben zich voornamelijk gericht op de motivatie van docenten voor het onderwijzen als geheel. Zo is het onderzoek van Watt & Richardson (2008b) gericht op de motivatie van docenten om te kiezen voor het docentschap en de intenties voor hun verdere carrière. Lam, Cheng en Choy (2010) deden onderzoek naar de relatie tussen support van de school en de motivatie van docenten om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten, in dit geval projectgestuurd leren. Onderzoek naar de motivatie van docenten voor professioneel leren is nog summier (Lam et al., 2010). Dit geldt ook voor

het mbo (Richardson, Watt, & Karabenick, 2014). In dit onderzoek is daarom specifiek voor de doelgroep docenten in het mbo onderzocht in hoeverre organisatiefactoren en de drie basisbehoeften een relatie hebben met het professioneel leren. Daarnaast is gekeken of deze relatie gemedieerd werd door autonome motivatie. Het voldoen aan de drie basisbehoeften heeft namelijk een positieve invloed op de vorming van autonome motivatie (Vandenabeele, 2007; Gagné et al., 2010). Motivatie is weer een belangrijk aspect om jezelf te ontwikkelen (LePine & Jackson, 2004). De Zelf Determinatie Theorie (ZDT) gaat ervan uit dat elk mens intrinsiek gemotiveerd is om te leren en door condities in de leeromgeving zodanig in te richten deze vorm van motivatie optimaal wordt gestimuleerd. Deze ontwikkeling is wel alleen mogelijk als er wordt voldaan aan de drie basisbehoeften: competentie, autonomie en sociale verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Vandaar dat wordt verwacht dat deze relatie wordt gemedieerd door autonome motivatie.

3.2 Theoretisch kader

Professioneel leren

Hoyle en John (1985) beschrijven het professioneel leren van docenten als het proces waarbij docenten kennis, vaardigheden en waarden opdoen die zorgen voor een verbetering van hun diensten aan de student.

In het professioneel leren benut de docent de mogelijkheden van formeel en informeel leren. Deze formele en informele mogelijkheden verbreden en verdiepen de professionele competentie van de docent (Durksen, Klasen & Daniels, 2017). Onder het formeel leren wordt leren verstaan dat wordt ondersteund door onderwijs of een training. Het onderwijs of training wordt verzorgd door een instantie en is gestructureerd en gecontroleerd door een begeleider of docent. Doordat de docent hieraan deelneemt behaalt hij een certificaat. Het informele leren is, daarentegen, niet gestructureerd door een onderwijs of trainingsinstantie. De docent heeft hierin zelf de controle over het leren (Levenberg & Caspi, 2010). In vergelijking tot formeel leren, richt informeel leren zich meer op de eigen inbreng van degene die leert (Eraut, 2000).

Dit onderzoek is gericht op het informele leren van docenten. Het blijkt dat docenten bij professionele ontwikkeling vaak denken aan formele cursussen en opleidingen en niet zozeer aan informele vormen van leren op hun werk. In vergelijking tot formeel leren, wordt het informeel leren door docenten wel als het nuttigst gewaardeerd (Diepstraten & Evers, 2012). Diepstraten en Evers (2012) zijn daarom van mening dat de professionele ontwikkeling van docenten vraagt om meer verschillende en flexibelere vormen van leren, meer maatwerk en leervormen die meer praktijkgericht zijn.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat docenten niet optimaal gebruik maken van mogelijkheden voor leren die worden gecreëerd door hun omgeving (Kwakman, 2003). Kwakman (2003) geeft als mogelijke verklaring dat de school nog niet voldoet aan de optimale condities om het

leren van docenten te stimuleren. Een andere mogelijkheid kan zijn dat docenten niet genoeg zijn gemotiveerd om zich op professioneel vlak te ontwikkelen. Diepstraten en Evers (2012) stellen dat het niet optimaal gebruik maken van mogelijkheden voor leren uit de omgeving van docenten vooral te maken heeft met zeggenschap over de eigen tijd en professionaliseringsactiviteiten die de docent kiest. Dit zou betekenen dat de leidinggevende een cruciale rol heeft bij de professionele ontwikkeling van de docent.

Het professioneel leren van docenten kan worden opgedeeld in vijf activiteiten (Evers et al., 2011). De vijf thema's zijn gericht op informele vormen van leren en niet gericht op het volgen van een formele opleiding of studie. Deze vijf thema's zijn: lezen, experimenteren, reflecteren, werk gerelateerde training, samenwerken voor verbetering van lessen en samenwerken voor verbetering van de school (Durksen, Klasen, & Daniels, 2017).

Bij de activiteit "lezen" bestudeert de docent literatuur van een bepaald onderwerp. Bij het "experimenteren" als activiteit voor professioneel leren test de docent nieuwe lesmaterialen in de klas. Bij "reflecteren" gaat de docent terugkijken op zijn eerdere lesmethodes die hij heeft toegepast. Dit bijvoorbeeld door feedback/ reacties van zijn studenten. Bij werk gerelateerde training nemen docenten deel aan een cursus waarbij onderwerpen zoals vakdidactiek en pedagogiek aan de orde komen. Bij de activiteit "samenwerken met collega's" werkt de docent samen met andere docenten om de lessen te verbeteren. De docent kan ook "samenwerken met collega's" om de ontwikkeling van de school te verbeteren. (Jansen in de Wal, den Brok, Hoijer, Martens, & den Beemt, 2014).

Motivatatie en de Zelf Determinatie Theorie (ZDT)

Motivatatie is een begrip wat vaak wordt gebruikt en waar verschillende definities voor zijn. Murphy en Alexander (2000) omschrijven het begrip motivatie als: de bron die aanzet tot actie. De leidende motivatietheorie van Deci en Ryan (2000) vindt zijn oorsprong in 1985. Deze Zelf Determinatie Theorie (ZDT) gaat ervan uit dat ieder mens wil leren en intrinsiek gemotiveerd is (Van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Een intrinsiek gemotiveerd persoon toont initiatief en doorzettingsvermogen om zijn doel of een bepaalde uitkomst te behalen (Deci & Ryan, 2000).

De ZDT onderscheidt zich van andere motivatietheorieën aangezien motivatie niet als één geheel wordt gezien. Er wordt vanuit gegaan dat docenten mogelijk meerdere redenen hebben om bepaald gedrag te vertonen wat zich uit in verschillende vormen van motivatie.

Gecontroleerde motivatie wordt gerelateerd aan meer negatieve uitkomsten zoals het oppervlakkig verwerken van cognitieve processen, minder volharding en lagere prestaties (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyck, & Lens, 2009) en wordt veroorzaakt door externe of interne druk. Gagné en Deci (2005) verbinden deze gecontroleerde vorm van motivatie aan *external regulation en introjection*. Voor *external regulation* is dan sprake van motivatie die ontstaat en wordt gecontinueerd door externe gevolgen voor de persoon. Bij *introjection* heeft de persoon de handeling

niet eigen gemaakt, maar voert de persoon de handeling uit om zijn eigenwaarde te verhogen (Deci & Ryan, 2002; Gagné & Deci, 2005).

In tegenstelling tot gecontroleerde motivatie wordt er bij autonome motivatie vanuit gegaan dat deze vorm een positief effect heeft op het psychologische welzijn van mensen, volharding en verdiepend leren (Vansteenkiste et al., 2009). Een persoon handelt zelf en wordt niet gedwongen of gedirigeerd tot handelen (Deci & Ryan, 2000) en de motivatie ontstaat vanuit eigen waarden en interesses (Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002). Bij autonome motivatie kun je dan ook spreken van een kwalitatief hoogstaande motivatie die zorgt voor optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000). Gagné en Deci (2005) verbinden deze autonome vorm van motivatie aan *identification* en *integration*. Bij *identification* komen de handelingen van de persoon veel meer overeen met persoonlijke doelen en zijn of haar identiteit. Daardoor wordt een veel grotere vorm van vrijheid en wilskracht ervaren. Bij *integration* ervaren personen dit gevoel volledig en is het gedrag een gedeelte van hun identiteit (Deci & Ryan, 2002; Gagné & Deci, 2005).

Daarom zegt de ZDT dat het hebben van alleen autonome motivatie altijd kwalitatief beter is dan gecontroleerde motivatie. Uit verschillende onderzoeken is ook gebleken dat medewerkers beter functioneren als ze meer autonoom gemotiveerd zijn (Richer et al., 2002). Autonome motivatie van werknemers heeft invloed op de werktevredenheid, levenstevredenheid, affectieve organisatiebetrokkenheid, verminderde burnout en algemene gezondheid (Van den Broeck et al., 2009).

Motivatatie en professioneel leren

In 2017 waren er 32.000 docenten werkzaam in het mbo voor 25.500 FTE (MBO Raad) en kwam het aantal studenten op 488.187 uit (CBS)). Ter vergelijking, het hoger beroepsonderwijs (hbo) telde in 2017 circa 31.000 docenten voor 22.000 FTE (Vereniging hogescholen) en 452.690 studenten (CBS). Het wetenschappelijk onderwijs (wo) telde in 2017 circa 12.083 docenten (onderverdeeld in hoogleraar, universitair docent en universitair hoofddocent) voor 10.630 FTE (VSNU) en 280.114 studenten (CBS). Hiermee is het mbo de grootste onderwijssector met de meeste docenten en studenten ten opzichte van het hbo en wo.

In het mbo is het professioneel leren van docenten echter nog relatief weinig onderzocht. Het blijkt dat het professioneel leren van docenten überhaupt een vrij nieuw onderwerp binnen het academisch onderzoek is (Richardson et al., 2014). Dit is mogelijk te wijten aan de manier hoe er tegen dit onderwerp wordt aangekeken (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007). Scholen zijn namelijk ingericht op het primaire proces van de leerlingen en dit geldt voor zowel cultuur als structuur. Dit zou betekenen dat je je als school voor een effectieve professionalisering van docenten moet richten op structurele mogelijkheden en beperkingen voor het leren en het belang van schoolorganisatorische kenmerken hierin mee moet nemen (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Dit geldt zeker voor het mbo, aangezien eerder onderzoek wél heeft aangetoond dat docenten in het mbo het vaakst aangeven een onvervulde opleidingsbehoefte te hebben (Diepstraten & Evers, 2012). Daarom is het van belang dat de motivatie van docenten voor professioneel leren wordt onderzocht vanuit een goed ontwikkelde theorie zoals de Zelf Determinatie Theorie (ZDT) die aangeeft hoe motivatie kan worden verbeterd en kan zorgen voor persoonlijke groei én de verbinding met het leren kan worden gemaakt (Jansen in de Wal, 2016).

Zelf Determinatie Theorie en de drie basisbehoeften

Competentie, sociale verbondenheid en autonomie zijn volgens de ZDT de drie basisbehoeften die voorwaardelijk zijn voor een optimaal welbevinden van mensen. Deze drie basisbehoeften zijn universeel (Ryan & Deci, 2002) en vormen de aangeboren voorwaarden voor de ontwikkeling van het denken en functioneren van mensen. Meerdere onderzoeken toonden al aan dat alle drie de basisbehoeften van belang zijn voor het optimaal functioneren (van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016). De psychologische groei van een werknemer is zeer afhankelijk van de aanwezigheid of afwezigheid van omgevingsfactoren die de drie basisbehoeften vervullen (Deci & Ryan, 2000).

Competentie kan worden omschreven als het streven van elk mens om bekwaam te zijn. Men streeft hierbij om het vertrouwen in het eigen handelen en de effectiviteit van dit eigen handelen te ervaren (Pelletier, Séguin-Lévesque & Leagault, 2002). Dit streven zorgt ervoor dat mensen zichzelf blijven uitdagen en hierdoor de ontwikkeling van hun capaciteiten aanspreken en deze willen behouden en vergroten door het uitoefenen van activiteiten (Deci & Ryan, 2002). Er ontstaan

persoonlijke overtuigingen van de eigen capaciteiten voor het uitvoeren van een taak op een bepaald kwaliteitsniveau (Bandura, 1997).

Sociale verbondenheid wordt omschreven als het gevoel van een persoon dat hij om anderen geeft, andere mensen om hem geven en dat hij bij anderen mensen of een gemeenschap hoort (Baumeister & Leary, 1995; Ryan 1995; Ryan & Deci, 2002).

Mensen hebben het verlangen om met elkaar in contact te staan, vertrouwen in anderen te ervaren, duurzame contacten te ervaren en een positieve band met andere personen te hebben. Dit zijn allemaal kenmerken die horen bij de behoefte aan sociale verbondenheid. Ook willen zij graag door elkaar geaccepteerd worden en een geheel vormen met elkaar. Men is op zoek naar een veilige verbinding en het vormen van een eenheid (Ryan & Deci, 2002). Zodra mensen worden ervaren als betrouwbaar, ondersteunend, vriendelijk en ongevaarlijk wordt die behoefte naar sociale verbondenheid meer vervuld (Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996).

Bij autonomie staan het maken van de eigen keuzes en de eigen wil centraal. Het maken van deze keuzes doet iemand vanuit zijn bewustwording van eigen waarden. De persoon neemt daarnaast verantwoordelijkheid voor zijn keuzes (Hodgins, Koestner, & Duncan, 1996). Als een persoon meer autonoom is zal hij ook vaker handelen volgens/in overeenstemming met zijn eigen waarden, behoeften en intenties (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Bij de ZDT, in tegenstelling tot andere theorieën gaat het niet uit van autonomie als mate van onafhankelijkheid waarbij je niet kan leunen op externe bronnen of invloeden. ZDT stelt dat ook wanneer je beïnvloed wordt door externe bronnen je je autonoom kunt voelen (Ryan & Deci, 2002). De omgeving is van groot belang bij het ondersteunen van de autonomiebehoefte. Als de omgeving controlerend is of de persoon in deze omgeving weinig tot geen initiatief kan tonen staat de autonomiebehoefte onder druk.

De persoon zal minder zelfsturend worden en zich meer laten leiden door beloningen, deadlines en structuren en aanwijzingen van anderen (Evelein, 2005). Het voldoen aan deze drie basisbehoeften faciliteert de hogere, meer autonome, vormen van motivatie (Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Organisatiefactoren

In eerder onderzoek in het veld van hrm en hrd zijn verschillende organisatiefactoren gevonden die van invloed zijn op professionele ontwikkeling van medewerkers (Bakker & Demerouti, 2007; Packer & Sharrar, 2003; Van der Heijden, 2003; Wenger & Snyder, 2000 zoals beschreven in Evers et al. (2011). Evers et al. (2011) maken bij deze organisatiefactoren de scheiding tussen structurele factoren en factoren die betrekking hebben op sociaalpsychologische relaties.

Onder de structurele factoren vallen de organisatiefaciliteiten. Organisationsfaciliteiten zijn de mogelijkheden en beschikbaarheid voor werknemers om te leren en om zich verder te ontwikkelen in de context van hun eigen werkomgeving (van der Heijden, 2003). In het onderzoek van Evers et al. (2011) is aangetoond dat organisatiefaciliteiten de belangrijkste voorspeller is als het gaat om de participatie van docenten aan professioneel leren.

Dat betekent dat als een school zorgt voor faciliteiten zodat docenten kunnen deelnemen aan leeractiviteiten het gebruik hiervan omhoog zal gaan. Organisatiefaciliteiten kenmerkt zich door begrippen als tijd, geld en mogelijkheden.

Factoren die betrekking hebben op de sociaalpsychologische relaties zijn sociale steun van direct leidinggevende, sociale steun van directe collega's en de aandacht van direct leidinggevende voor de brede carrièreontwikkeling.

In het onderzoek van Van der Heijden (2002b, 2003) is al aangetoond dat deze factoren positief bijdragen aan professionele ontwikkeling van medewerkers. Voor elke organisatie geldt dat als het gaat om het zorgen voor professionele ontwikkeling en hulp bij het leren de direct leidinggevende en de directe collega's heel belangrijk zijn. Door het aanbieden van meer sociale steun kan er worden gestimuleerd dat docenten meer gebruik maken van deelname aan sociale netwerken als leeractiviteit (Evers et al. 2011).

De sociale steun wordt opgedeeld in 4 gebieden: instrumentele ondersteuning, emotionele ondersteuning, waarderingssteun en informatieve ondersteuning (Van Sonderen, 1991) Instrumentele ondersteuning is ondersteuning waarbij het doel is om een concrete taak moet worden afgerond. Emotionele steun is ondersteuning voor het verhogen van iemands zelfvertrouwen. Waarderingssteun is ondersteuning waarbij iemand informatie overbrengt die relevant is voor zelf-evaluatie. Informatieve ondersteuning is ondersteuning waardoor individuen verder kunnen met hun taak (Evers et al., 2011).

Ook kan de direct leidinggevende zorgen voor ondersteuning en stimulatie van de loopbaanontwikkeling van zijn medewerkers. Bij aandacht van de direct leidinggevende voor de brede carrièreontwikkeling verstaan we het regelmatig praten over de loopbaan, het geven van feedback op prestaties en competenties en nagaan hoe de taken die de werknemer uitvoert zo kunnen worden ingericht dat deze voldoen aan de loopbaanwensen (De Vos, Dewettinck, & Buyens, 2009). Deze carrièresteun is direct gericht op de carrièregroei van de werknemer (Murphy & Ensher, 2001).

Organisatiefactoren en de drie basisbehoeften

Volgens de ZDT komt de persoonlijke groei bij mensen niet zomaar tot uiting. Deze persoonlijke groei van mensen kan alleen tot uiting komen als mensen zich in een stimulerende omgeving begeven. Zij zullen pas ten volste functioneren als zijn in hun werk worden uitgedaagd en de ruimte krijgen om zich te richten op inspirerende activiteiten. Een chaotische of controlerende omgeving zal groei tegengaan en frustratie teweegbrengen. Er bestaat dan een risico voor demotivatatie en contraproductiviteit (van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, Lens, & Andriessen, 2009).

Sociale steun van direct collega's en leidinggevende ondersteunt in de behoefte aan relationele verbondenheid (Schaufeli & Taris, 2013). Uit onderzoek van Diepstraten en Evers (2012) blijkt dat leraren graag meer ondersteund willen worden bij hun professionaliseringsbehoefte. De verwachting is daarom dat sociale steun een positieve uitwerking heeft op het vervullen van de basisbehoefte sociale verbondenheid.

Het blijkt uit onderzoek van Gravesteyn, Koning, de Vos, Tanis en Meeuwisse (2012) dat er niet wordt voldaan aan de scholings- en opleidingsbehoefte van docenten binnen de regionale opleidingscentra (roc's). Een roc is een samenwerkingsverband van onderwijsinstututen in het mbo. . Er wordt niet voldoende prioriteit aan gegeven en er is onvoldoende budget. Daarnaast geven docenten aan weinig invloed te hebben in hun keuze voor professionalisering en wordt de leidinggevende als obstakel gezien. Uit het onderzoek van Diepstraten en Evers (2012) blijkt dat de autonomie van de docent een cruciale voorwaarde is voor professionalisering. Je zou kunnen veronderstellen dat als de organisatiefaciliteiten (zoals tijd, geld en mogelijkheden) optimaal zijn dit een positieve relatie heeft met de autonomie van een docent. Hij kan op die manier handelen volgens zijn eigen waarden, behoeften en intenties (Ryan et al., 1997). Het is aannemelijk dat iemand meer professioneel leert op het moment dat hij zelf kan bepalen op welke manier hij dit doet, wanneer hij dit doet en hoeveel tijd hij hier aan besteedt.

De aandacht van de direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling wordt door Chao, Walz en Gardner (1992) getypeerd als coaching door de leidinggevende of het aanbieden van uitdagende opdrachten aan de werknemer. Deze omschrijving past bij de eerder beschreven definitie. Chao et al. (1992) tonen in hun onderzoek aan dat deze aandacht van de leidinggevende de werktevredenheid van de werknemer verhoogt, maar ook leidt tot meer carrièremogelijkheden (Kirchmeyer, 2005). De relatie met competentie is hier dan ook te leggen, aangezien elk mens het streven heeft zich te blijven uitdagen en zijn capaciteiten wil blijven aanspreken (Deci & Ryan, 2002). Wanneer de direct leidinggevende mogelijkheden biedt tot brede carrièreontwikkeling en hier aandacht aan schenkt zullen docenten zich competentier voelen. Doordat de leidinggevende met de docent meedenkt krijgt de docent het gevoel dat zijn competenties worden gezien en hij competent genoeg is om de ontwikkeling aan te gaan.

In het bovenstaande stuk is te lezen dat mensen beter functioneren als zij autonoom gemotiveerd zijn. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol, maar ook de drie basisbehoeften zijn voorwaarden voor de ontwikkeling van het denken en functioneren van mensen. Uit het onderzoek van Diepstraten en Evers (2012) is gebleken dat de leidinggevende een belangrijke rol speelt bij het professioneel leren van docenten en ook het gevoel van autonomie bij de docent hierbij van belang is. Dit blijkt te gelden voor meerdere onderwijssectoren (basisonderwijs, voortgezet onderwijs en hoger beroepsonderwijs) en het mbo. Hieruit is nog onvoldoende op te maken of de sociale steun van de leidinggevende en zijn of haar aandacht voor brede carrièreontwikkeling belangrijk is bij de professionele ontwikkeling van docenten én of dit specifiek geldt voor het mbo. Ook het belang van de

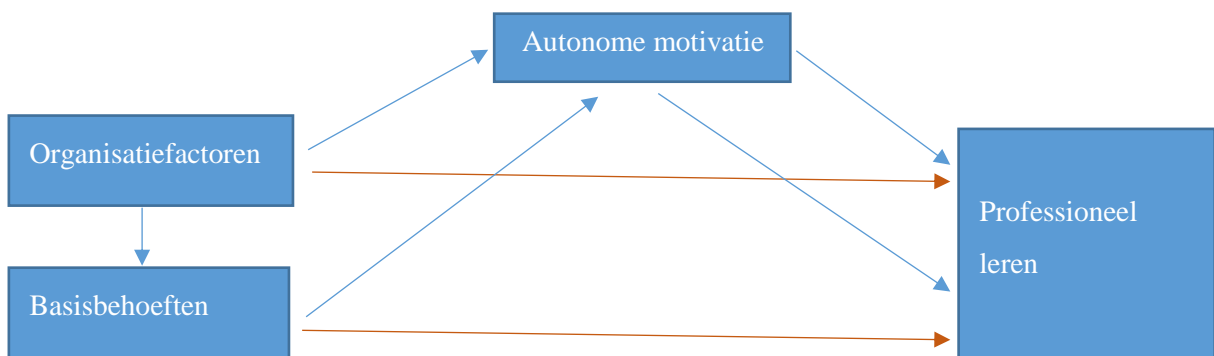
andere organisatiefactoren (organisatiefaciliteiten, sociale steun collega's) binnen het mbo-onderwijs is nog onbekend.

3.3 Vraagstellingen en hypothesen

Vanuit bovengenoemd theoretisch kader is de veronderstelling dat organisatiefactoren een positieve relatie hebben met professioneel leren van docenten, maar dat dit ook geldt voor de basisbehoeften.

Daarnaast wordt verwacht dat autonome motivatie de relatie met professioneel leren medieert.

Voor dit onderzoek luidt dan ook de centrale vraag: *wat is de relatie van organisatiefactoren en de drie basisbehoeften met professioneel leren en wordt deze gemedieerd door autonome motivatie?* Om deze centrale vraag te kunnen beantwoorden is onderstaand conceptueel model opgesteld. In dit model wordt uitgegaan van indirecte en directe positieve relaties. In Figuur 1 is door middel van de pijlen af te lezen bij welke variabelen een positieve relatie wordt verondersteld. Zo is er een pijl zichtbaar van organisatiefactoren naar professioneel leren en wordt er uitgegaan van een directe positieve relatie. Ook van de basisbehoeften naar professioneel leren loopt een pijl en wordt een directe positieve relatie verwacht met professioneel leren. Bij zowel organisatiefactoren als de basisbehoeften wordt verondersteld dat autonome motivatie een mediërende variabele is en de relatie met professioneel leren medieert. Daarom zijn er ook pijlen zichtbaar naar autonome motivatie.



Legenda

- > Direct effect
- > Indirect effect

Organisatiefactoren = sociale steun collega's, sociale steun leidinggevende, aandacht leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling, organisatiefaciliteiten

Basisbehoeften = autonomie, competentie, sociale verbondenheid

Figuur 1. *Conceptueel model*

Uit bovenstaande vraagstelling worden de volgende hypothesen afgeleid:

Hypothese 1: sociale steun van collega's en sociale steun van de direct leidinggevende hebben een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 2: organisatiefaciliteiten hebben een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 3: aandacht van de direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling heeft een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 4: sociale steun van collega's en sociale steun van de direct leidinggevende hebben een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 5: organisatiefaciliteiten hebben een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 6: aandacht van de direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling heeft een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 7: autonomie heeft een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 8: competentie heeft een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 9: sociale verbondenheid heeft een positieve relatie met professioneel leren

Hypothese 10: autonomie heeft een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 11: competentie heeft een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 12: sociale verbondenheid heeft een positieve relatie met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie

Hypothese 13: sociale steun van collega's en sociale steun van de direct leidinggevende hebben een positieve relatie met sociale verbondenheid

4. Methode

4.1 Ontwerp

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een cross sectioneel design. Ieder individu in de groep werd op één moment gemeten. Deelnemers konden wel in hun eigen tijd de afname van het onderzoek starten, maar het onderzoek was twee weken beschikbaar voor afname en werd niet herhaald. Na één week is een reminder gestuurd naar alle docenten met de vraag of ze de vragenlijst alsnog wilden invullen. Vanwege organisatorische redenen was het niet mogelijk om dit alleen te verzenden naar de docenten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld. De afhankelijke variabele die in dit onderzoek werd onderzocht is het professioneel leren van docenten. In het onderzoek vormen de organisatiefactoren en de drie basisbehoeften de onafhankelijke variabelen. De mediërende variabele is autonome motivatie.

Alle hypothesen werden onderzocht door middel van een online survey. Door middel van deze survey werd kwantitatieve data verkregen. Er is gekozen voor de opzet van een kwantitatief onderzoek omdat de vragenlijst over een grote groep mensen verspreid kon worden. Zodoende werd verwacht dat er een redelijk betrouwbare uitspraak kon worden gedaan over de resultaten en deze goed generaliseerbaar zijn. De survey heeft daarentegen het nadeel dat antwoorden niet verder konden worden uitgediept. Toch werd verwacht dat de resultaten vanuit de vragenlijst voldoende informatie geven over een mogelijke relatie tussen organisatiefactoren en professioneel leren van docenten. De opgezette onderzoeksvraag leent zich dan ook goed voor een kwantitatief onderzoek.

4.2 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd bij school X met drie verschillende locaties. De participanten zijn LB en LC docenten. Op locatie 1 werken ongeveer 271 LB en LC docenten. Bij locatie 2 gaat het om ongeveer 235 LB en LC docenten en voor locatie 3 om ongeveer 289 LB en LC docenten. Dit betekent dat het onderzoek in totaal onder 795 docenten van school X werd uitgezet.

Uiteindelijk hebben 102 personen deelgenomen aan dit onderzoek, waarvan 53 mannen (52%) en 48 vrouwen (47,1%) en één persoon “anders” heeft ingevuld (1%). Alle 102 personen gaven aan les te geven (100%). In deze onderzoeksgroep was sprake van 61 docenten met een tweedegraads bevoegdheid (59,8%), 7 docenten zonder bevoegdheid (6,9%) en 34 docenten met ander soortig bevoegdheid (33,3%). De werkervaring in het onderwijs van deze onderzoeksgroep varieerde van 1 jaar tot 42 jaar.

4.3 Materialen

Om te onderzoeken wat de relatie is van organisatiefactoren en de basisbehoeften met professioneel leren, gemedieerd autonome motivatie werd een online survey afgenomen. De deelnemers konden via een link in hun uitnodigingsmail de survey invullen in Qualtrics.

De vragen voor deze survey zijn afkomstig uit het proefschrift van Jansen in de Wal (2016) en uit het onderzoek van Evers et al. (2011). De verschillende indicatoren zijn bevraagd door middel van een vijf-punts Likertschaal. De schalen uit het onderzoek van Evers et al. (2011) zijn aangepast naar deze vijf-punt Likertschaal. Ook een aantal schalen uit het onderzoek van Jansen in de Wal (2016) zijn aangepast naar een vijf-punts Likertschaal. Het gebruik van verschillende schalen kon verwarrend zijn voor de respondent. Daarnaast is gekozen voor een vijf-punts Likertschaal omdat deze makkelijker te begrijpen is voor de respondenten en overzichtelijker is.

De afhankelijke variabele professioneel leren werd gemeten met de volgende vraag: hoe vaak heeft u deze activiteit verricht in het afgelopen schooljaar?" (1= nooit, 5= altijd). Onder deze vraag worden verschillende activiteiten genoemd, zoals "vakinhoudelijke literatuur lezen" of "met collega's de lessen voorbereiden". De vragen over deze activiteiten zijn te herleiden naar de volgende vier categorieën; zich op de hoogte stellen van nieuwe ontwikkelingen en inzichten, ontwikkelingen en inzichten toepassen in de lespraktijk, reflecteren op het eigen functioneren en samenwerken in het kader van beleids- en praktijkvraagstukken (Kwakman, 2001). Hiermee zijn het allemaal activiteiten die docenten vooruit helpen bij hun professionele ontwikkeling (Brandsford et al., 1999; Lieberman, 1996; Scribner, 1999 zoals beschreven in Kwakman, 2001). Deze vragen zijn daarom samengevoegd, waarbij de betrouwbaarheid is gemeten. De Cronbach's Alpha van professioneel leren is $\alpha = 0.881$ en voldoet daarmee aan de norm van Chronbach's Alpha > 0.70 (Field, 2014). De schalen zijn hiermee intern consistent, wat duidt op betrouwbaarheid.

De mediërende variabele autonome motivatie werd gemeten met de stelling: "ik doe aan professionele ontwikkeling omdat..." (1= helemaal niet van toepassing, 5= helemaal wel van toepassing). Onder de vraag werden verschillende redenen genoemd zoals "ik hoor het te doen" of "ik er plezier in ervaar". Deze vragen gaan er vanuit dat hoe hoger de score en positiever de uitkomst, hoe autonomer gemotiveerd de docenten zijn (Vallerand & Pelletier, 2008). De vier dimensies zoals beschreven in het theoretisch kader zijn daarom samengenomen. Dit is niet ongevoel, in de relative autonomy index (RAI) worden scores op gecontroleerde en autonome motivatie gecombineerd en gebruikt men een variabele georiënteerde benadering en wordt één dimensie gemeten (Ratelle, Guay & Vallerand, 2007). De betrouwbaarheid van autonome motivatie is goed, $\alpha = 0.785$.

De drie basisbehoeften werden gemeten door middel van de volgende stelling: “in mijn professionele ontwikkeling..” (1= helemaal mee oneens, 5= helemaal mee eens”. Onder de stellingen zijn verschillende gevoelskwesties weergegeven, opgesplitst in autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Voor autonomie is dit bijvoorbeeld: “in mijn professionele ontwikkeling heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem”. Voor competentie is dit bijvoorbeeld: “in mijn professionele ontwikkeling voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken”. Voor sociale verbondenheid is dit bijvoorbeeld: “in mijn professionele ontwikkeling heb ik de indruk dat de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling een hekel aan mij hebben”. Bij competentie en sociale verbondenheid zijn ook negatieve vragen gesteld, deze zijn gehercodeerd. Autonomie gaf een Cronbach’s Alpha te weten $\alpha = 0.562$. De Cronbach’s Alpha voor competentie was $\alpha = 0.663$ en voor sociale verbondenheid $\alpha = 0.632$. Gezien de lage Cronbach’s alpha voor autonomie is deze niet verder meegenomen in het onderzoek.

De organisatiefactoren zijn opgedeeld in de sociale steun van collega’s en sociale steun van de direct leidinggevende, organisatiefaciliteiten en de aandacht van de direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling en werd gemeten met de vragenlijst van Evers et al. (2011). De sociale steun direct leidinggevende en collega’s werd gemeten door vragen als: “is uw direct leidinggevende in staat om uw werk en de resultaten op waarde te beoordelen?” (1=in zeer geringe mate, 5= in zeer hoge mate) en “geeft u direct leidinggevende u regelmatig ondersteunende adviezen?” (1=nooit, 5= altijd). De organisatiefaciliteiten werden gemeten met de volgende vragen: “zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden om deel te nemen aan samenwerkingsverbanden intern & extern (zoals commissies, werkgroepen, netwerken of andere sociale werkverbanden?” (1=helemaal niet, 5= helemaal wel). “Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden tot het volgen van trainingen en/of opleidingen op uw eigen vakgebied of voor uw eigen functie” (1= helemaal niet, 5= helemaal wel). “Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden tot het volgen van trainingen/en of opleidingen op een ander of nieuw terrein, dat voor u belangrijk kan zijn en waarop u tot dusverre nog niet gewerkt heb?” (1=helemaal niet, 5=helemaal wel), “Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden voor het werken aan uw verdere (algemene) competenties?” (1= helemaal niet, 5 =helemaal wel). De aandacht van direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling werd gemeten door de volgende drie vragen: “heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen om uw deelname aan samenwerkingsverbanden intern & extern (commissies, werkverbanden, projectgroepen, netwerken en andere sociale werkverbanden) te bewerkstelligen of te bevorderen?” (1= helemaal niet, 5=helemaal wel), “Heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen in verband met training/opleiding op uw eigen functiegebied?” (1= helemaal niet, 5= helemaal wel), “Heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen in verband met verdere training/opleiding op een ander functiegebied of op een ander of nieuw terrein?” (1= helemaal niet, 5=helemaal wel). De Cronbach’s Alpha voor sociale steun van de direct leidinggevende was $\alpha = 0.628$, voor sociale steun

collega's $\alpha = 0.763$, voor organisatiefaciliteiten $\alpha = 0.689$ en voor aandacht van de direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling, $\alpha = 0.581$. Gezien de lage Cronbach's alpha van het construct "aandacht leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling" wordt deze niet verder meegenomen in het onderzoek. Het blijkt dat werknemers die zich gesteund voelen door collega's en leidinggevendenden minder vaak verzuimen (Gulden & de Vries, 2010). Daarnaast voorziet sociale steun van collega's en leidinggevende in de behoefte aan relationele verbondenheid (Schaufeli & Taris, 2013). Blijkbaar is zowel de steun van de collega's als de steun van de leidinggevende belangrijk bij het voelen van verbondenheid en deze dimensies worden daarom samengenomen als één variabele.

4.4 Procedure

Aan 795 mbo docenten van school X is gevraagd om mee te werken aan het onderzoek over professioneel leren door een vragenlijst in te vullen (zie bijlage 1). Voorafgaand aan het uitzetten van het onderzoek heeft de ethische commissie het onderzoeksvoorstel getoetst en vervolgens goedgekeurd. De vragenlijst werd daarna online verstuurd via de email op dinsdag 27 maart 2018. In de email die werd verstuurd stond een uitnodiging voor deelname aan het onderzoek. Door het aanklikken van de link in de email werden de deelnemers doorgestuurd naar de vragenlijst. Deelnemers hadden de mogelijkheid de vragenlijst in hun eigen tijd en op hun eigen computer in te vullen. Tevens was er de mogelijkheid om de vragenlijst ten aller tijde te kunnen verlaten. Deelnemers waren zo in staat de vragenlijst op een later moment verder in te vullen. In de inleiding van de vragenlijst werd de deelnemers verteld dat hun identiteit en antwoorden anoniem zullen blijven. Er was geen mogelijkheid om terug te gaan in de vragenlijst. Dit is gedaan om docenten hun eerste antwoord te behouden en een zo eerlijk mogelijk antwoord te krijgen. Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 10 minuten in beslag. De vragenlijst stond twee weken online en werd daarna officieel verwijderd. Deelnemers hadden daarna niet meer de mogelijkheid om de vragenlijst in te vullen. Na een week werd naar alle deelnemers die de vragenlijst nog niet in hadden gevuld een herinneringsmail gestuurd. In de mail stond nogmaals de link vermeld voor het invullen van de vragenlijst en het verzoek om de vragenlijst alsnog in te vullen. Voor het invullen van de vragenlijst kon de docent een tegoedbon van €25,- winnen. Hiervoor moest de docent wel zijn of haar emailadres achterlaten bij het invullen van de vragenlijst.

4.5 Data-analyse

Alle variabelen zijn schaal-variabelen, waarbij werd verondersteld dat de onafhankelijke variabelen organisatiefactoren, basisbehoeften en autonome motivatie de afhankelijke variabele professioneel leren beïnvloeden. Dit is de reden dat er gekeken werd of er een (meervoudige) lineaire regressie kon worden uitgevoerd in SPSS. Voor het uitvoeren van de mediatieanalyse is gebruik gemaakt van de methode van Barron en Kenny (1986). Barron en Kenny (1986) definiëren in deze methode vier stappen. In stap 1 wordt een regressieanalyse uitgevoerd met Y als afhankelijke variabele en X als onafhankelijke variabele (de voorspeller). Hier wordt de relatie onderzocht die mogelijk kan worden gemedieerd. In stap 2 wordt de relatie tussen X en de mediator (M) getest. Hierbij is X de onafhankelijke variabele en M de afhankelijke variabele. In de stap 3 wordt aangetoond of de mediator de afhankelijke variabele beïnvloedt. In deze regressie worden X en M genomen als onafhankelijke variabelen en Y als afhankelijke variabele. In stap 4 wordt aangetoond of de mediator (M) volledig de X en Y relatie medieert. Hierbij zou de relatie tussen X en Y op nul uit moeten komen.

Voordat alle analyses zijn uitgevoerd, zijn alle assumpties gecontroleerd in SPSS. De ondersteuning is te vinden in de geleverde output. Lineariteit is daarbij gevonden in de P-P plots en door middel van een Durbin Watson test is de onafhankelijkheid van errors nagegaan. Hierbij lagen alle waarden rond de 2, wat betekent dat errors niet gecorreleerd zijn.

De onafhankelijke variabelen zijn getest op homoscedasticiteit. Uit de plots van gestandaardiseerde errors bleken deze onafhankelijke variabelen ongeveer dezelfde variantie te hebben. In dezelfde plots is ook te zien dat de errors normaal verdeeld zijn.

Als laatste is nog controle gedaan op multicollineariteit. Hierbij is gekeken of de onafhankelijke variabelen sterk correleren. De VIF waarde lag voor de onafhankelijke variabelen net iets boven de 1. Field (2014) geeft aan dat er reden tot zorg is bij een VIF waarde groter dan 10, dat is hier niet het geval. Daarom is voor het analyseren van de data gekozen voor het uitvoeren van een (meervoudige) lineaire regressieanalyse, waarbij de missende gegevens zijn verwijderd.

5. Resultaten

Correlatieanalyse

Met behulp van SPSS is een correlatieanalyse uitgevoerd. In onderstaande tabel (Tabel 1) is de correlatie tussen de verschillende variabelen te zien. De correlatie tussen professioneel leren en autonome motivatie is significant, $r = .373$, $p < .01$. Professioneel leren correleert ook significant met de organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) namelijk, $r = .207$, $p < .05$ en sociale verbondenheid, $r = .211$, $p < .05$. Opvallend is dat competentie niet correleert met professioneel leren. De organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) correleren significant met competentie $r = .268$, $p < .01$ en sociale verbondenheid $r = .466$, $p < .01$. Bij de organisatiefactoren (faciliteiten) is ook een significante correlatie zichtbaar met competentie en sociale verbondenheid, respectievelijk $r = .196$, $p < .05$ en sociale verbondenheid, $r = .387$, $p < .01$. Aangezien uit deze correlatieanalyse is gebleken dat sociale verbondenheid en de organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) beiden correleren met professioneel leren is nog een partiële correlatieanalyse uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de correlatie tussen de organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) en professioneel leren zakt van $r = .207$ naar $r = .126$ en is ook niet meer significant. Dit betekent dat sociale verbondenheid de correlatie tussen organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) en professioneel leren beïnvloedt.

Tabel 1: *correlatietabel variabelen*

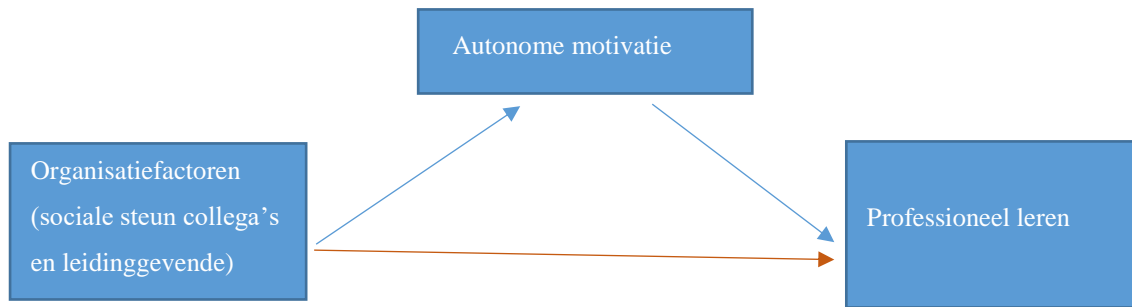
	Mean	SD	N	1	2	3	4	5	6
Professioneel leren	3.38	.586	102	1	.373**	.207*	.163	.091	.211*
Autonome motivatie	3.22	.496	102	.373**	1	.022	.011	.077	.140
Organisatie factoren (steun)	2.93	.664	102	.207*	.022	1	.409**	.268**	.466**
Organisatie factoren (faciliteiten)	3.45	.941	102	.163	.011	.409**	1	.196*	.387**
Competentie	4.1	.565	102	.091	.077	.268**	.196*	1	.401**
Sociale verbondenheid	3.87	.708	102	.211*	.140	.466**	.387**	.401**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2 tailed)

Regressieanalyses

Met behulp van SPSS zijn in dit onderzoek meerdere regressieanalyses uitgevoerd, om uiteindelijk het mediërende effect van autonome motivatie te kunnen toetsen. In Figuur 2 is het eerste mediërende model zichtbaar met sociale steun van collega's en sociale steun van de direct leidinggevende als onafhankelijke variabele (X), autonome motivatie als mediator (M) en professioneel leren als afhankelijke variabele (Y).



Legenda

- Direct effect
- Indirect effect

Figuur 2. Mediatiemodel van de relatie organisatiefactoren (sociale steun collega's en direct leidinggevende) en professioneel leren

Allereerst is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd volgens stap 1 van de methode van Barron en Kenny (1986). Gekeken is of de onafhankelijke variabele organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) een positieve relatie hebben met professioneel leren (afhankelijke variabele). Het blijkt dat deze organisatiefactoren een significante positieve relatie hebben met professioneel leren ($N = 102$), gestandaardiseerde $\beta = .207$, $p < .05$. De sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende verklaren voor 4,3% ($R^2 = .043$, $R^2_{\text{adj}} = .033$) de variantie in professioneel leren.

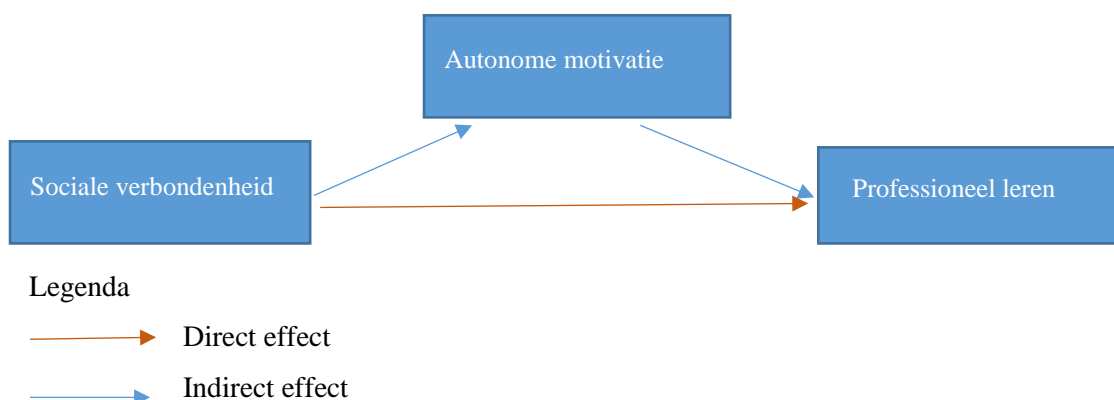
Daarna is stap 2 van de methode van Barron en Kenny (1986) uitgevoerd. Hierbij is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd met organisatiefactoren als onafhankelijke variabele en autonome motivatie (mediator) als afhankelijke variabele. Hieruit blijkt geen significante relatie, te weten gestandaardiseerde $\beta = .022$, $p > .05$. Organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun direct leidinggevende) verklaren voor -1.0% ($R^2 = .010$, $R^2_{\text{adj}} = -.010$) de variantie in autonome motivatie.

In stap 3 van de Barron en Kenny methode (1986) is onderzocht of de mediator, in dit geval autonome motivatie de afhankelijke variabele professioneel leren beïnvloedt. Hiervoor is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd met de organisatiefactoren sociale steun collega's en sociale steun van de direct leidinggevende en autonomie motivatie (M) als onafhankelijke variabelen en

professioneel leren als afhankelijke variabele. Het blijkt dat er een significante relatie bestaat tussen autonome motivatie (mediator) en professioneel leren (afhankelijke variabele), te weten gestandaardiseerde $\beta = .368, p < .05$. Voor stap 4 in de Barron en Kenny methode (1986) betekent dit dat de relatie tussen bovengenoemde organisatiefactoren (onafhankelijke variabele) en professioneel leren (afhankelijke variabele) op nul uit zou moeten komen om aan te kunnen tonen dat autonome motivatie (de mediator) de X en Y relatie volledig medieert. Dit is niet het geval, aangezien de onafhankelijke variabele sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende ook een significante positieve relatie vertoont met professioneel leren (afhankelijke variabele), respectievelijk gestandaardiseerde $\beta = .199, p < .05$. Deze organisatiefactoren en autonome motivatie verklaren samen 17,9% procent van de variantie in professioneel leren ($R^2 = .179, R^2_{adj} = .162$).

De organisatiefaciliteiten zijn ook onderzocht volgens de Barron en Kenny methode (1986) maar gaf geen enkel significant resultaat.

In Figuur 3 is het volgende mediërende model zichtbaar. Nu met sociale verbondenheid als onafhankelijke variabele (X), autonome motivatie als mediator (M) en professioneel leren als afhankelijke variabele (Y).



Figuur 3. Mediatiemodel van de relatie sociale verbondenheid en professioneel leren

Allereerst is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd volgens stap 1 van de methode van Barron en Kenny (1986). Gekeken is of sociale verbondenheid (onafhankelijke variabele) een positieve relatie heeft met professioneel leren (afhankelijke variabele). Het blijkt dat sociale verbondenheid een significante positieve relatie heeft met professioneel leren te weten, ($N = 101$), gestandaardiseerde $\beta = .211, p < .05$. Sociale verbondenheid verklaart voor 4,4% ($R^2 = .044, R^2_{adj} = .035$) de variantie in professioneel leren. In stap 2 is een enkelvoudige regressie uitgevoerd (Barron & Kenny, 1986) met sociale verbondenheid als onafhankelijke variabele en autonome motivatie (de mediator) als afhankelijke variabele. Hieruit blijkt geen significante relatie tussen sociale verbondenheid en autonome motivatie, te weten gestandaardiseerde $\beta = .140, p > .05$. Sociale verbondenheid verklaart voor 2% ($R^2 = .020, R^2_{adj} = .010$) de variantie in autonome motivatie.

In stap 3 van de Barron en Kenny methode (1986) is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. In deze meervoudige regressieanalyse is gekeken of sociale verbondenheid (onafhankelijke variabele) een positieve relatie heeft met professioneel leren (afhankelijke variabele), gemedieerd door autonome motivatie. Uit de meervoudige regressieanalyse blijkt dat alleen autonome motivatie een significante positieve relatie vertoont met professioneel leren, respectievelijk gestandaardiseerde $\beta = .350, p < .05$. Voor stap 4 in de Barron en Kenny methode (1986) betekent dit dat de relatie tussen sociale verbondenheid (onafhankelijke variabele) en professioneel leren (afhankelijke variabele) op nul uit zou moeten komen om aan te kunnen tonen dat autonome motivatie (de mediator) de X en Y relatie volledig medieert. Dit is het geval, aangezien de basisbehoefte sociale verbondenheid (onafhankelijke variabele) geen significante positieve relatie vertoont met professioneel leren (afhankelijke variabele). Sociale verbondenheid en autonome motivatie verklaren samen 16,5% van de variantie in professioneel leren ($R^2 = .165, R^2_{adj} = .0148$).

Ook de relatie tussen competentie en professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie is onderzocht met behulp van de Barron en Kenny methode (1986). Dit gaf echter geen enkel significant resultaat.

In eerder onderzoek is aangetoond dat docenten graag meer ondersteund willen worden in hun professionaliseringsbehoefte (Diepstraten & Evers, 2012). Daarnaast voorziet sociale steun van collega's en leidinggevende in de behoefte aan relationele verbondenheid (Schaufeli & Taris, 2013). De verwachting was dan ook dat de organisatiefactoren (sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende) een significante positieve relatie zou hebben met sociale verbondenheid. Uit de enkelvoudige regressieanalyse waarbij sociale steun collega's en sociale steun van direct leidinggevende samen zijn genomen als één construct blijkt een significante relatie ($N = 102$), gestandaardiseerde $\beta = .466, p < .05$. Ze verklaren 21,7% ($R^2 = .217, R^2_{adj} = .210$) de variantie in sociale verbondenheid.

6. Conclusie en discussie

Dit onderzoek is opgesteld om na te gaan of er een relatie is tussen de organisatiefactoren en de basisbehoeften met professioneel leren en of deze wordt gemedieerd door autonome motivatie. De volgende vraagstelling is hierbij van toepassing: *wat is de relatie van organisatiefactoren en de drie basisbehoeften met professioneel leren en wordt deze gemedieerd door autonome motivatie?*

Hypothese 1 stelde dat de organisatiefactoren (sociale steun collega's en sociale steun van direct leidinggevende) een positieve relatie hebben met professioneel leren. Evers et al. (2011) stelde al eerder dat organisatiefactoren de belangrijkste voorspeller is als het gaat om de deelname van docenten aan professioneel leren. Daarnaast bleek uit eerder onderzoek dat factoren: sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende, een positieve bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van medewerkers (van der Heijden, 2002b, 2003). Uit de huidige analyse komt naar voren dat er inderdaad een positieve relatie is tussen de sociale steun van collega's en leidinggevende (onafhankelijke variabele) en professioneel leren (afhankelijke variabele), respectievelijk gestandaardiseerde $\beta = .207$, $p < .05$. Dit betekent hoe meer sociale steun de docent ontvangt van zijn collega's en direct leidinggevende hoe meer docenten professioneel zullen leren. De hypothese wordt aangenomen. Hypothese 2 stelde een positieve relatie tussen organisatiefaciliteiten als organisatiefactor en professioneel leren. Er is geen significante relatie gebleken. De hypothese wordt verworpen. Hypothese 3 is niet verder onderzocht, maar stelde een positieve relatie tussen de aandacht van leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling en professioneel leren. De variabele gaf een te lage betrouwbaarheid om verder mee te nemen in het onderzoek. Hypothese 4 stelde dat autonome motivatie zich als mediërende variabele gedraagt in de relatie tussen de organisatiefactoren sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende (onafhankelijke variabele) en professioneel leren (afhankelijke variabele). Uit de analyse blijkt dat autonome motivatie zich niet als mediërende variabele gedraagt in de relatie tussen bovengenoemde organisatiefactoren en professioneel leren. De hypothese wordt verworpen. Hypothese 5 stelde dat organisatiefaciliteiten een positieve relatie hebben met professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie. Dit is niet het geval. De hypothese wordt verworpen. Hypothese 6 is niet verder onderzocht, aangezien de variabele "aandacht van direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling een te lage Cronbach's alpha gaf om verder mee te nemen in het onderzoek. Hypothese 7 stelde een positieve relatie tussen autonomie en professioneel leren. Autonomie is vanwege de lage betrouwbaarheid van de variabele niet meegenomen in het onderzoek. Hypothese 8 stelde een positieve relatie tussen competentie en professioneel leren. In de analyse is geen significante relatie gevonden. De hypothese wordt verworpen. Hypothese 9 stelde een positieve relatie tussen sociale verbondenheid en professioneel leren. Uit de analyse blijkt een significante positieve relatie, te weten gestandaardiseerde $\beta = .211$, $p < .05$. De hypothese wordt aangenomen. Hypothese 10 is niet verder onderzocht vanwege de lage betrouwbaarheid van de variabele autonomie. Hypothese 11 ging uit van een positieve relatie tussen

competentie en professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie. Dit is niet het geval, de hypothese wordt verworpen. Hypothese 12 stelde een positieve relatie tussen sociale verbondenheid en professioneel leren, gemedieerd door autonome motivatie. Uit de meervoudige regressieanalyse blijkt dat alleen autonome motivatie een significante positieve relatie vertoont met professioneel leren, respectievelijk gestandaardiseerde $\beta = .350, p < .05$ en sociale verbondenheid nu geen significante relatie vertoont met professioneel leren te weten gestandaardiseerde $\beta = .162, p = .084$ ten opzichte van gestandaardiseerde $\beta = .211, p = .033$. Dit betekent dat autonome motivatie zich gedraagt als mediërende variabele in de relatie tussen sociale verbondenheid en professioneel leren. Hypothese 12 wordt aangenomen. In de literatuur wordt gesteld dat het voldoen aan de drie basisbehoeften dit de hogere, meer autonome, vormen van motivatie faciliteert (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Hypothese 13 stelde dat sociale steun van collega's en sociale steun van de direct leidinggevende een positieve relatie zou hebben met sociale verbondenheid. Er is een significante relatie gevonden, respectievelijk gestandaardiseerde $\beta = .466, p < .05$. Uit onderzoek van Ryan et al. (1996) blijkt dat als mensen worden ervaren als betrouwbaar, ondersteunend, vriendelijk en ongevaarlijk de behoefte aan sociale verbondenheid meer wordt vervuld.

Concluderend valt te zeggen dat organisatiefactoren (sociale steun van collega's en sociale steun direct leidinggevende) een positieve relatie hebben met professioneel leren, maar deze niet wordt gemedieerd door autonome motivatie. Daarnaast bleek ook sociale verbondenheid een significante relatie te hebben met professioneel leren én werd wel gemedieerd door autonome motivatie. Sociale steun van collega's en sociale steun van direct leidinggevende hebben ook een positieve relatie met de basisbehoefte sociale verbondenheid.

Een tekortkoming in dit onderzoek is dat onduidelijk is wat voor invloed de sociale steun van de collega's en sociale steun van direct leidinggevende, samen met sociale verbondenheid voor relatie hebben professioneel leren. Voor een vervolgonderzoek zou het aan te raden zijn om een gehele model-toetsing uit te voeren. Dit kan met een structural equation modeling (SEM). Hiermee zou mogelijk de voorspellende waarde van de onafhankelijke variabelen beter inzichtelijk worden. Met SEM heb je het voordeel dat het model als geheel kan worden geschat. Ook was de verwachting dat autonomie invloed zou hebben op professioneel leren, maar vanwege de lage betrouwbaarheid van deze variabele is deze niet meegenomen in het onderzoek. Het kan zijn dat docenten de vragen rond dit item verkeerd hebben geïnterpreteerd, want de literatuur doet vermoeden dat hier wel een verband is. Als een persoon meer autonoom is zal hij namelijk vaker handelen volgens/in overeenstemming met zijn eigen waarden, behoeften en intenties (Ryan et al., 1997). De omgeving is van groot belang bij het ondersteunen van de autonomiebehoefte. Als de omgeving controlerend is of de persoon in deze omgeving weinig tot geen initiatief kan tonen staat de autonomiebehoefte onder druk. De persoon zal minder zelfsturend worden en zich meer laten leiden door beloningen, deadlines en structuren en aanwijzingen van anderen (Evelein, 2005). De vragenlijst zal daarom goed moeten worden bekeken en er zal indien daar mogelijkheden toe zijn een hervalidatie moeten worden uitgevoerd.

Interessant voor vervolgonderzoek zou ook zijn om de leeftijd van de docenten mee te nemen. Het is aannemelijk dat oudere docenten anders leren en zich mogelijk op een andere wijze opstellen tegenover professionalisering. Zo staat het leren bij ouderen vaak minder centraal aangezien zij een andere maatschappelijke positie innemen, is de leermotivatie meer bepaald door hun directe levenssituatie en denken ouderen vaker zelf dat zij dingen minder goed kunnen onthouden (Bolhuis & Bonner, 1983 zoals beschreven in Simons, 1991). Het onderscheid tussen oudere en jongere docenten is nu niet te maken, maar zou nog meer invloed kunnen hebben op de significantie. Niet alleen leeftijd, maar ook het aantal gewerkte jaren in het onderwijs kan invloed hebben. Misschien zijn er al veel initiatieven opgezet om het professioneel leren te stimuleren, maar had dit niet het gewenste effect. Het kan zijn dat iemand die nog korter in het onderwijs werkt en een andere achtergrond heeft, anders kijkt naar professionele ontwikkeling. Dit zouden interessante aspecten kunnen zijn in een vervolgonderzoek.

Een aanzienlijk deel van het huidige onderzoek is gebaseerd op het onderzoek van Jansen in de Wal (2014) naar organisatiefactoren en professionele ontwikkeling van docenten in het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek richt zich echter op het mbo, wat een uitbreiding van het onderzoeksterrein betekent. De organisatiefactoren zijn opgesteld volgens de organisatiefactoren die worden gebruikt in het onderzoek van Evers et al. (2011). Deze organisatiefactoren komen voor een deel overeen met de organisatiefactoren die Jansen in de Wal heeft onderzocht. Toch richt dit onderzoek zich meer op organisatiefaciliteiten en sociale steun binnen de school en niet zozeer op begrippen als werkdruk en emotionele druk. Er is gekozen voor de organisatiefactoren van Evers et al. (2011) omdat in de wereld van hrm al eerder is gebleken dat deze factoren van belang zijn voor de ontwikkeling bij werknemers in uiteenlopende bedrijven. Dit onderzoek betekent ook op dit terrein een uitbreiding. Aangezien deze organisatiefactoren niet op deze wijze zijn onderzocht in het mbo-onderwijs en überhaupt nog niet veel aandacht hebben gekregen binnen het onderwijsveld.

Uit de probleemschets en het doel van het onderzoek blijkt dat het ministerie van OCW flink insteekt op professionalisering van onderwijsgevendend in het mbo. Zij moeten bekwaam zijn, maar dit ook blijven. Want zij worden gezien als de sleutel tot goed onderwijs! In 2014 is door de overheid al meer geld vrijgemaakt voor de scholingsbudgetten in het onderwijs. In het mbo zijn er 59 scholingsuren beschikbaar per jaar per docent. Het scholingsbudget kunnen zij bespreekbaar maken met de leidinggevende. Al deze initiatieven zijn in het leven geroepen om het professioneel leren van de docent te stimuleren.

Aangezien uit dit onderzoek wel degelijk blijkt dat de organisatiefactoren sociale steun van de collega's en sociale steun van de direct leidinggevende van invloed zijn op het professioneel leren van docenten in het mbo wordt aanbevolen om als school aanpassingen te doen binnen de gehele schoolcultuur- en structuur. Binnen deze schoolcultuur- en structuur moet het voor de docent mogelijk zijn zeggenschap te hebben over zijn of haar professionele ontwikkeling en hierin steun ontvangen van zijn leidinggevende. Meer vormen van professionele leeractiviteiten kunnen worden gestimuleerd,

waarbij docenten ook ruimte krijgen om elkaar te ondersteunen in het dagelijkse werk en van en met elkaar te leren. De leidinggevende kan hierbij een belangrijke rol spelen, bijvoorbeeld door de invulling van de scholingsuren en de leeractiviteiten te bespreken met docenten en zich hierin betrokken op te stellen.

7. Referenties

- Admiraal, W., Kruiter, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., & de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education*, 38, 281-298. Doi:10.1080/0158037X.2015.1114469.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>.
- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state-of-the-art, *Journal of Managerial Psychology*, 2(2), 309-28.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Baumeister, R.F., & Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as an fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- CBS, <https://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?PA=71450ned>, geraadpleegt op 10 juni 2019.
- Chao, G., Walz, P. & Gardner, P.D. (1991). Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrasts with mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619-636.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and why of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (2012). Leraren leren: een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren. Wetenschappelijk centrum leraren onderzoek, Look, rapport 40
- Durksen, T.L., Klasen, R.M., & Daniels, L.M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers’ professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>.
- De vereniging van universiteiten, <https://vsnu.nl/studentengroei.html>, geraadpleegt op 10 juni 2019.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Evers, A.T., van der Heijden, B.I.J.M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J.T.G (2011). Organisational factors and teachers’ development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24-44.
- Evelein, F.G. (2005) Psychologische basisbehoeften van docenten-in-opleiding: een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten in opleiding, hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van kernkwaliteiten. Proefschrift, Utrecht, Universiteit Utrecht.
- Field, A. (2014). Discovering statistics using IBM SPSS statistics? (4th edition) London, England: SAGE Publications.

Gagné M., Jacques F., Gilbert M-H., Aubé C., Morin E., & Malorni A. (2010). The motivation at work scale: validation evidence in two languages. *Educational and psychological measurement*, 70, 628-646.

Gagné, M., & Deci, L.E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior*, 26(4), 331-36.

Gravesteyn, J., Koning, J. de, Vos, W., Tanis, O., & Meeuwisse, M. (2012). Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod. *Eindrapport*. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit.

Gulden, M., & Vries, J. de. (2010). Werknemers zonder belangstellende collega's verzuimen vaker. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 88(2), 64-64.

Hodgins, H.S., Koestner, R. & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 227-237.

In de Wal, J.J., den Brok, P.J., Hooijer, J.G., Martens, R.L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers engagement in professional learning: exploring motivation profiles. *Learning and Individual differences*, www.elsevier.com/locate/lindif, geraadpleegt op 26 december 2017.

In de Wal, J.J. (2016). Secondary school teachers' motivation for professional learning. Proefschrift, Welten Instituut, Open Universiteit.

Kirchmeyer, C. (2005). The effects of mentoring on academic careers over time: testing performance and political perspectives. *Human Relations*, 58(5), 637-606.

Kwakman, K. (2001). Leren van professionals: onderzoek naar leren op de werkplek van docenten. *Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 78, (2), 106-119

Lam, S., Cheng, R.W., & Choy, H.C. (2010). School support and teacher motivation to implement projectbased learning. *Learning and instruction*, 20, 487-497. Doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.07.003

LePine, J., LePine, M., & Jackson, C. (2004). Challenge and hindrance stress: relationships with exhaustion, motivation to learn, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 89, 883-891. doi: 10.1037/0021-9010.89.5.88.

Levenberg, A., & Caspi, A. (2010). Comparing perceived formal and informal learning in face to face versus online environments. *Interdisciplinary Journal of E-learning and Learning Objects*, 6(1), 323-333. <http://www.ijello.org/Volume6/IJELLOv6p323-333Levenberg706.pfd>.

MacDaniel, O., Immers, R., Neeleman, G. (2010). Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen. CBE Consultants, <http://annemarieneeleman.com/wp-content/uploads/2013/06/Op-de-grens-van-individuele-verantwoordelijkheid-en-bestuurlijk-verlangen.-Onderzoek-bij-12-mbo-instellingen-naar-de-professionaliteit-van-de-docent.-2010.pdf>

MBO raad. www.mбораad.nl/themas/professionalisering, geraadpleegt op 26 december 2017.

Ministerie van OCW, www.kwaliteitsafsprakenmbo.nl/themas/professionalisering, geraadpleegt op 26 december 2017.

Packer, A.H. and Sharrar, G.K. (2003), Linking lifelong learning, corporate social responsibility, and the changing nature of work. *Advances in Developing Human Resources*, 5(3), 332-341.

Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

Ratelle, C., Guay, F., & Vallerand, R.J. (2007). Autonomous, controlled and amotivated types of academic motivation: A person oriented analysis. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734-746

Richer, S.F., Blanchard, C. & Vallerand, R.J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior*, 7-26. New York: The Guilford Press.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2002). An overview of Self Determination theory: an organismic-dialectal perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*, 3-33. Rochester: The University of Rochester Press.

Richardson, P.W., Watt, H.M.G., & Karabenick, S.A. (2014). Teacher motivation matters: an introduction. In P.W. Richardson, S.A. Karabenick., & H.M.G. Watt (Eds), *Teacher motivation: theory and practice*. New York: Routledge

Schaufeli, W.B. & Taris, T.W. (2013). Het job-demands-resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26, 182-204.

Soneren, E. van (1991). Het meten van sociale steun. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. Ministry of Education, <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>, geraadpleegt op 22-04-2019.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.

Vandenabeele W. (2007) Toward a public administration theory of public service motivation, an institutional approach. *Public management Review*, 9(4), 545-556.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., de Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009).

De zelf-determinatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4), 316-35.

Van den Broeck, A., Ferris, D.L., Chang, C.H., & Rosen, C.C. (2016). Review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316>.

Van der Heijden, B.I.J.M. (2002b). Organisational influences upon the development of professional expertise in SMEs. *Journal of Enterprising Culture*, 9(4), 367-406.

Van der Heijden, B.I.J.M. (2003). Organisational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. *International Journal of Training and Development*, 7(3), 142-165.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a selfdetermination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688. doi: 10.1037/a0015083.

Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. (Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON.

Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). Kenniskring voor schoolontwikkeling en schoolmanagement- Fontys Hogescholen. *School en begeleiding*, 1, 57-86.

Vereniging Hogescholen, https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/868/original/Factsheet_Personeel_2017.pdf?1522246248, geraadpleegt op 10 juni 2019.

Vermunt, J.D., & Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302.

Vos, A., De, Dewettinck, K., & Buyens, D (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55-80.

Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008a). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18, 401-428. [Doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002).

Wenger, E.C., & Snyder, W.M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-45.

8. Bijlagen

Bijlage 1

Beste MBO-docent,

Ik studeer Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit. Voor mijn masterthesis doe ik onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten in het MBO. Dit in relatie tot de faciliteiten die MBO scholen bieden.

Wordt bekend dat deze relatie bestaat? Dan kunnen MBO instellingen hun beleid hierop aanpassen. Graag nodig ik u daarom uit om deel te nemen aan deze enquête.

De enquête bestaat uit multiple choice en open vragen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 10 minuten. Uw identiteit en antwoorden blijven anoniem. De enquête kunt u ten aller tijde zonder gevolgen verlaten. Klik op de onderstaande link om naar de enquête te gaan.

Mocht u vragen of opmerkingen hebben dan kunt u deze sturen naar:
l.e.skiczuk@studie.ou.nl.

Wilt u kans maken op een tegoedbon van €25,-? Dan kunt u dit aangeven in de enquête en uw emailadres achterlaten.

Alvast hartelijk dank voor uw deelname!

Met vriendelijke groet,

Lisenka Skiczuk

Deel A: Algemeen

Nr.	Vraag	Opmerking
1.	Geeft u les? a. Ja b. Nee	Indien antwoord b: exit vragenlijst
2.	Wat is uw geslacht? a. Man b. Vrouw	
3.	Voor hoeveel FTE bent u aangesteld?	
4.	Wat is uw lesbevoegdheid? a. Tweedegraads b. Geen bevoegdheid c. Anders, namelijk...	
5.	Ik geef dit schooljaar gemiddeld..... <u>lesuren</u> per week les	
6.	Heeft u, naast uw taken als docent nog andere werkzaamheden? a. nee b. ja, namelijk ...	
7.	Hoeveel jaren bent u werkzaam in het onderwijs (dit schooljaar meegerekend)?	

Deel B: Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling is iets waar elke docent zo nu en dan aan doet.

De volgende vragen gaan over activiteiten die u in het kader van uw professionele ontwikkeling onderneemt. De vragen zijn gericht op andere vormen van leren dan het volgen van een formele studie of opleiding en richten zich op leren in het kader van uw taken als docent.

Hierna volgen verschillende activiteiten die u in het kader van uw professionele ontwikkeling kunt doen. De vraag is steeds hoe vaak u deze activiteiten in het afgelopen schooljaar verricht heeft.

Nr.	Vraag	Opmerking
8.	<p>Hoe vaak heeft u deze activiteit verricht in het afgelopen schooljaar?</p> <p>Vakinhoudelijke literatuur bestuderen Het bezoeken van onderwijskundige sites op internet Onderwijskundige/vakdidactische literatuur lezen Deelnemen aan een studiedag/conferentie Deelnemen aan een training (niet vanuit een formele studie of opleiding) Nieuwe werkvormen uitproberen in mijn les Het uitproberen van nieuwe ICT toepassingen in mijn les Alternatieve lesmaterialen uitproberen in mijn klas Nieuwe vormen van beoordelingen toepassen en evalueren Onderzoek doen naar nieuwe werkvormen in mijn klas Aan leerlingen vragen wat ze vinden van mijn manier van lesgeven Mijzelf evalueren op goede en zwakke punten Collega's uitnodigen mijn les bij te wonen Mijn lesaanpak aanpassen naar aanleiding van reacties van leerlingen Met collega's praten over de manier waarop ik dingen aanpak in de klas Met collega's de lessen voorbereiden Met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze Met collega's discussiëren over verbetering en vernieuwing van het onderwijs op mijn school Met collega's nadenken over de opzet en werkwijze van leerlingbegeleiding Met collega's een werkgroep of commissie vormen op school Met collega's een mening geven aan de schoolleiding over schoolorganisatorische zaken</p>	<p>1 = Nooit 5 = Altijd</p>

Deel C: Redenen voor professionele ontwikkeling

De volgende vragen gaan over uw redenen om aan professionele ontwikkeling te doen.

Ter illustratie: onder professionele ontwikkeling verstaan wij de activiteiten die u in de vorige vragen heeft kunnen zien.

Geef per reden aan in welke mate deze op u van toepassing is.

Nr.	Vraag	Opmerking
9.	<p><i>Ik doe aan professionele ontwikkeling omdat...</i></p> <p>Ik het hoor te doen</p> <p>Het iets is dat anderen (collega's, leidinggevenden etc.) mij opleggen</p> <p>Anderen (collega's, leidinggevenden etc.) mij verplichten het te doen</p> <p>Het iets is waarvan anderen (bijvoorbeeld collega's, leidinggevenden) verwachten dat ik het doe</p> <p>Ik wil dat anderen denken dat ik slim ben</p> <p>Ik mijzelf schuldig zou voelen als ik het niet zou doen</p> <p>Ik mij zou schamen als ik het niet zou doen</p> <p>Ik wil dat anderen denken dat ik een goede docent ben</p> <p>Ik nieuwe dingen wil leren</p> <p>Ik het persoonlijk belangrijk vind</p> <p>Het een zinvolle keuze voor mij is</p> <p>Het een belangrijk doel voor mij is in mijn werkzame leven</p> <p>Ik er zeer geïnteresseerd in ben</p> <p>Ik er plezier in ervaar</p> <p>Het leuk is</p> <p>Het een prikkelende activiteit is</p>	<p>1 = Helemaal niet van toepassing</p> <p>5 = helemaal wel van toepassing</p>

Deel D: Beleving van professionele ontwikkeling

De volgende vragen gaan over hoe u professionele ontwikkeling beleeft. Deze beleving richt zich op autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Per stelling wordt gevraagd in hoeverre u het hier meer eens bent.

Nr.	Vraag	Opmerking
10.	In mijn professionele ontwikkeling... Voel ik dat mijn keuzes weergeven wie ik werkelijk ben Voel ik dat wat ik tot nu toe gedaan heb me oprecht interesseert Voelen de meeste dingen die ik doe alsof 'het moet' Voel ik me gedwongen om veel dingen te doen waar ik zelf niet voor zou kiezen	1= Helemaal mee oneens 5= Helemaal mee eens
11.	In mijn professionele ontwikkeling... Heb ik een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem Voel ik dat mijn beslissingen weerspiegelen wat ik echt wil Voel ik me verplicht om te veel dingen te doen Voelen mijn activiteiten als een aaneenschakeling van verplichtingen	1= Helemaal mee oneens 5= Helemaal mee eens

Nr.	Vraag	Opmerking
12.	In mijn professionele ontwikkeling... Heb ik er vertrouwen in dat ik dingen goed kan doen Voel ik me bekwaam in wat ik doe Heb ik ernstige twijfels over de vraag of ik de dingen wel goed kan doen Voel ik me teleurgesteld in veel van mijn prestaties	1= Helemaal mee oneens 5= Helemaal mee eens
13.	In mijn professionele ontwikkeling... Voel ik me in staat om mijn doelen te bereiken Voel ik dat ik moeilijke taken met succes kan voltooien Voel ik me onzeker over mijn vaardigheden Voel ik me een mislukking door de fouten die ik maak	1= Helemaal mee oneens 5= Helemaal mee eens

Nr.	Vraag	Opmerking
14.	Geef aan in welke mate de volgende stellingen voor u van toepassing zijn: Geef ik om de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling Voel ik dat de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling om mij geven Voel ik me uitgesloten van de groep mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling	1= Helemaal mee oneens 5= Helemaal mee eens

	Voel ik dat de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling koud en afstandelijk tegen mij zijn	
15.	<p>Geef aan in welke mate de volgende stellingen voor u van toepassing zijn:</p> <p>Heb ik de indruk dat de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling een hekel aan mij hebben</p> <p>Voel ik dat de relaties met de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling slechts oppervlakkig zijn</p> <p>Voel ik me verbonden met de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling</p> <p>Heb ik een warm gevoel bij de mensen die betrokken zijn bij mijn professionele ontwikkeling</p>	<p>1= Helemaal mee oneens</p> <p>5= Helemaal mee eens</p>

Deel E: Sociale steun direct leidinggevende en collega's

De volgende vragen gaan over uw relatie met uw direct leidinggevende en collega's

Nr.	Vraag	Opmerking
16.	Is uw direct leidinggevende in staat om uw werk en de resultaten ervan op waarde te beoordelen?	<p>1= in zeer geringe mate</p> <p>5= in zeer hoge mate</p>
17.	Spreekt uw direct leidinggevende regelmatig een oordeel uit over uw werk?	<p>1= nooit</p> <p>5= altijd</p>
18.	Geeft uw direct leidinggevende u regelmatig ondersteunde adviezen	<p>1= nooit</p> <p>5= altijd</p>
19.	Krijgt u regelmatig ongevraagde adviezen van uw leidinggevende ?	<p>1= nooit</p> <p>5= altijd</p>
20.	Krijgt u regelmatig gevraagde adviezen van uw leidinggevende?	<p>1= nooit</p> <p>5= altijd</p>
21.	Zijn uw collega's in staat om uw werk en de resultaten ervan op waarde te beoordelen?	<p>1= in zeer geringe mate</p> <p>5= in zeer hoge mate</p>
22.	Spreeken uw directe collega's regelmatig een oordeel uit over uw werk?	<p>1= nooit</p> <p>5= altijd</p>

23.	Zijn uw directe collega's over het algemeen bereid om u te helpen bij het uitvoeren van uw werkzaamheden	1= nooit 5= altijd
24.	Geven uw collega's regelmatig ondersteunende adviezen?	1= nooit 5= altijd
25.	Krijgt u regelmatig ongevraagde adviezen van uw collega's?	1= nooit 5=altijd
26.	Krijgt u regelmatig gevraagde adviezen van uw collega's?	1= nooit 5= altijd

Deel F: Organisatiefaciliteiten

De volgende vragen gaan over de mogelijkheden die de organisatie biedt voor uw professionele ontwikkeling.

Nr.	Vraag	Opmerking
27.	<p>1. Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden om deel te nemen aan samenwerkingsverbanden intern & extern (zoals commissies, werkgroepen, netwerken en andere sociale werkverbanden)?</p> <p>2. Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden tot het volgen van trainingen en/of opleidingen op uw eigen vakgebied of voor uw eigen functie?</p> <p>3. Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden tot het volgen van trainingen en/of opleidingen op een ander of nieuw terrein, dat voor u belangrijk kan zijn en waarop u tot dusverre nog niet gewerkt heeft?</p> <p>4. Zijn er in uw school, naar uw mening, voor u voldoende mogelijkheden voor het werken aan uw verdere (algemene) competenties?</p>	<p>1= helemaal niet 5= helemaal wel</p>

Deel G: Aandacht van direct leidinggevende voor brede carrièreontwikkeling

De volgende vragen gaan over de aandacht van uw direct leidinggevende voor uw professionele ontwikkeling

Nr.	Vraag	Opmerking
28.	<p>1. Heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen om uw deelname aan samenwerkingsverbanden intern & extern (commissies, werkverbanden, projectgroepen, netwerken en andere sociale werkverbanden) te bewerkstelligen of te bevorderen?</p> <p>2. Heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen in verband met training/opleiding op uw eigen functiegebied?</p> <p>3. Heeft uw direct leidinggevende in de afgelopen 2 jaar initiatief genomen in verband met uw verdere training/opleiding op een ander functiegebied of op een ander of nieuw terrein?</p>	<p>1= helemaal niet 5= helemaal wel</p>

Afsluiting

Nr.	Vraag	Opmerking
29.	Wilt u op de hoogte worden gesteld van de resultaten van dit onderzoek? a. Ja b. Nee	
30.	Wilt u meeloten voor de tegoedbon? a. Ja b. Nee	
31	Heeft u bij een van bovenstaande vragen “ja” ingevuld, laat dan hier uw email adres achter:	
32	Heeft u opmerkingen over deze enquête? Laat deze dan hier achter	

Eindtekst:

Hartelijk dank voor het invullen van de enquête! Mocht u vragen hebben dan kunt u die sturen naar: l.e.skiczuk@studie.ou.nl. Als u kans heeft gemaakt op de tegoedbon van €25,- wordt u hier per email over geïnformeerd.